

教員の資質向上を目指した教員養成のあり方に関する序論的考察

著者	大西 慎也
雑誌名	こども教育研究
号	2
ページ	49-61
発行年	2017-03-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1057/00000273/

教員の資質向上を目指した教員養成のあり方に関する 序論的考察

大 西 慎 也

I 問題の所在と研究の目的

ここ10年から20年の間に、子どもたちが変わったと言われるようになってきた。教育現場において、学級崩壊や中1ギャップ、小1プロブレムなどの言葉が生まれ、教育に関わる仕事についていない人々も、教育に関して一家言もつような時代になっている。さらに、21世紀型スキル等に代表されるように、子どもの資質・能力を育むことも求められるようになってくる。文部科学省は、学校を取り巻く状況について次のように述べている。

一方、学校を取り巻く課題は極めて多種多様である。いじめ・不登校などの生徒指導上の課題や貧困・児童虐待などの課題を抱えた家族への対応、キャリア教育・進路指導への対応、保護者や地域との協力関係の構築など、従来指摘されている課題に加え、先に述べた新しい時代に必要な資質・能力の育成、そのためのアクティブ・ラーニングの充実や道德教育の充実、小学校における外国語活動、ICTの活用、インクルーシブ教育システムの構築の理念を踏まえた、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応、幼少接続をはじめとした学校間連携への対応など、新たな教育課題も枚挙にいとまがなく、一人の教員がかつてのように、得意科目などについて学校現場で問われる高度な専門性を持ちつつ、これらすべての課題に対応することが困難であることも事実である。(①, p.5)

一人の教師が抱える教育課題が膨大で、多様になっていることが分かる。目の前にいる子どもたち、一人一人を大切に育むことが重要であり、そのための準備に取り組みたいと思っても、文部科学省が述べているように現状の課題に対応するだけで、大きな負担となっていることは自明のことであろう。その上、新たな課題に対応するための研修に努めていかなければならない。教師に課せられたすべての課題に対応することは、困難である。

このような実態の中、教員のメンタルヘルスの問題や、非違行為を行ったり、指導力不足だったりする教員が注目されることが多い。文部科学省は、教員のメンタルヘルスの問題について次のように述べている。

学校教育は教員と児童生徒との人格的な触れ合いを通じて行われるものであり、教員が心身ともに健康を維持して教育に携わることが重要です。しかし、公立学校の教員の精神疾患による病欠休職者数は、平成26年度においては5,045人と、19年度以降、5,000人前後で推移しており、依然として高水準であることから、教職員のメンタルヘルス対策の充実・推進を図ることが喫緊の課題です。(②, p.183)

先に述べたような課題を抱えた教員が、文部科学省が述べているように精神疾患により病気休職に追い込まれていると考えることは、難しくはない。

さらに、文部科学省は、指導力不足教員の認定者数を、次の表1（「指導が不適切な教員の認定者数等について（平成26年度）」）のように示している。

表1 指導が不適切な教員の認定者数等について（平成26年度）

認定者数総数		①26年度に研修を受けた者								②	③
(①+②+③)	うち26年度 新規認定者		現 場 復 帰	依 願 退 職	分 限 免 職	分 限 休 職	転 任	研 修 継 続	その他 (病気による 研修中止5)	研修受講予定者の うち、別の措置が なされた者 (依願退職2 病気休職2)	27年度からの 研修対象者
130	64	77	35	13	1	1	3	19	5	4	49

(②, p.182)

また、文部科学省は、非違行為を行った教員の実態については、次の表2（「公立学校教育職員に係る懲戒処分等の状況について（平成26年度）」）のように示している。

表2 公立学校教育職員に係る懲戒処分等の状況について（平成26年度）

処 分 事 由	①		② 訓告等	合計		(参考) 最近10年間で最 も多かった件数 (年度)
	懲戒処分	前年度比		(①+②)	前年度比	
交通違反・交通事故	273	▲11	2,642	2,915	▲182	3,225 (24年度)
争議行為	6	6	0	6	6	13,623 (19年度)
体罰	234	▲176	718	952	▲3,001	3,953 (25年度)
わいせつ行為等	183	3	22	205	0	205 (25・26年度)
公費の不正執行又は手当等の不正受給	25	2	160	185	134	371 (21年度)
国旗掲揚・国歌斉唱の取り扱いに係るもの	6	▲15	2	8	▲13	135 (16年度)
個人情報の不適切な取扱いに係るもの	31	0	806	837	582	837 (26年度)
その他の服務違反等に関わるもの	194	▲19	4,375	4,569	2,657	4,680 (24年度)
合 計	952	▲210	8,725	9,677	183	17,490 (19年度)

(②, p.183)

表2に示したように、教員によるわいせつ等の非違行為は、平成25・26年度の2年間、最も多い処分者数となっており、教員の資質に対して厳しい報道や指摘がなされることも多い。

このように、多くの課題を抱え、期待されることも多い教員ではあるものの、その課題は膨大であり、教員を苦しめる結果になり、教員の資質の向上は困難な状態であることが実態といえる。

このような現状を抱える教員の資質を向上させるために、教員養成段階の大学ではどのようなことができるのであろうか。また、どのようなことが明らかになれば、有効な手立てをうてるのであろうか。本稿は、教員の資質向上のために教員養成段階で取り組むべき点についての課題を洗い出すことを目的とする。そのことにより、今後の教師教育研究を進めるための序論的な研究となることを意図している。

Ⅱ 教員養成についての考察

時に、教育は政争の具となることがある。特に自民党から民主党へと政権が交代した2009年を中心のその前後10年あまりの間は、政権与党であった自民党からも民主党からも、教育改革について提案がなされた。第1次安倍内閣が行った教育改革は、2006年の教育基本法改正とそれに伴う2007年の教育三法の改正である。教育三法の一つ、教育職員免許法の改正により、2009年度から教員免許更新制度が導入された。教員免許更新制度について、文部科学省は、「教員免許更新制は、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身に付けることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指すものです。※不適格教員の排除を目的としたものではありません。」(③)とその目的を述べている。民主党は、2009年に政権与党となる際に、教員免許更新制度の見直しを公約にしていた。しかし、その後の参議院選挙などの敗北により、実現できないままになっている。このように教員の資質の向上のために、様々な手立てが議論されてきている。教員免許更新制度は、教員になってからの研修の一環として、教員の資質向上を目的として行われていることになる。

教員の資質の向上は、主に養成・採用・研修の段階を踏んで進められている。文部科学省は、教員の養成段階での改善の視点について次のように述べている。

一方、教員としての職能成長は、教職生活全体を通じて図られるものである。このことを踏まえ、学部・学科段階における養成課程は、「教員となる際に必要な基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを再確認する必要がある。その際、具体的には、履修の適正化を図る観点からも、教員免許状の取得に必要な最低単位数を増加させることは避けるべきである。(④, p.2)

このように、文部科学省は、教員の成長は、教職生活全体を通じて図られるものであるとしている。そして、養成段階においては、「教員となる際に必要な基礎的・基盤的な学修」を行う段階であるとしている。その後、教員としての資質の向上は、教職生活全体を通じて図られることとなる。しかしながら、採用試験に合格すれば、「教員となる際に必要な基礎的・基盤的な学修」を修めただけで、教師として子どもの前に立つことになるのである。

教員は、どのような過程で成長していくのであろうか。次ページに示した表3（「教員の主なライフプラン（岐阜県・小中学校）」）は、岐阜県の小中学校教員をモデルに、岐阜県教育委員会が発行しているキャリアアップ手引書に掲載されている、教員の主なライフプランである。

表3 教員の主なライフプラン（岐阜県・小中学校）

	20歳代	30歳代	40歳代	50歳代	60歳代	
	教職基礎形成期	教職資質向上期	教職資質充実期	教職資質貢献期		
研 修	児童生徒理解に努め、地方公務員としての使命感を自覚する。 ・初任者研修 ・2, 3, 4, 6年目研修 希望研修	日常の実践を積み上げ、意欲的に授業や学級経営に取り組む。 ・12年目研修 □派遣研修等：長期内地派遣研修、民間派遣研修、社会教育主事研修 等 □文科省等の研修：中央研修、海外派遣研修、特支教育専門研修 等	自己課題を明確にし、学校の中核としての実践を積み上げる。 ・新生徒指導主事研修 ・新任教務主任研修 ・新任主幹教諭研修	教育観を確立し、活力ある学校運営を企画・調整・実践する。 ・新任教頭研修 ・新任校長研修		
異 動 等	・初任計画配置 ・2校目計画配置 ・3校目までに小中両校種を経験	・校種間交流（高校、特別支援学校） ・教育実習校派遣 ・研修校研修派遣 ・へき地中堅派遣 ・海外派遣（在外教育施設〔日本人学校〕、青年海外協力隊） ・教職大学院、新教育大学院	・各主任 ・指導教諭 ・主幹教諭 ・教頭 ・校長 ・行政機関（県教委各課、知事部局、教育事務所、市町村教委〔割愛、自治法派遣〕） ・他県交流派遣（鹿児島県） ・大学等の教員（岐阜大、県立看護大）		再任用	子どもたちとともに歩んだ充実した教員人生

(⑤, p.12)

表3のように、岐阜県では、教員にキャリアデザインを明確にもち、人生設計を行いつつ、資質の向上を図ることの重要性を明確に示している。教員の資質の向上には、このようなキャリアデザインの視点が重要であろう。どのように資質を向上させていけば良いのかというモデルがあることにより、段階に応じた研修が行われ、必要な資質向上が図られることになるのである。そうであれば、教員養成の段階である大学教育においては、このようなキャリアデザインを踏んでいけるような基盤を形成する必要があるということにある。先に示したように、これこそが「教員となる際に必要な基礎的・基盤的な学修」ということになる。さらには、新任の教員であろうとも、担任として児童や保護者の信頼を得て、同僚とも協力して仕事に取り組む必要がある。養成段階においても、教員の資質向上を意識した教育が行われる必要があるということがわかる。

それでは、現在の教員養成は、各大学においてどのように取り組まれているのであろうか。文部科学省は、教員養成における大学の社会的使命は大きいとし、次のように述べている。

時代と社会が求める資質を身に付けた教員を育成する上で、大学の社会的使命は大きい。「大学における教員養成」と「開放制による教員養成」の基本理念に立ち、教員養成課程を有する大学が、「学び続ける教員像」の具現化に向け「優れた資質を有する教員の養成」を自らの社会的使命として再確認し、教員養成課程の質的補償を実現することが重要である。(④, p.1)

「大学による教員養成」と「開放制による教員養成」は、日本が戦後すぐに取り入れ、現在にまで

続いており、今後もしも続いていくであろうとされる教員養成の二つの原則であるということである。これらの二つの原則は、1949年に制定された教育職員免許法により制度化された。佐藤学は、「文部省によって政策化された1949年当時、『大学における教員養成』を実現していた国はアメリカだけであり、同国においても16州のみであった。ヨーロッパ諸国の教師教育は『教育カレッジ』（短大レベル）もしくは高校レベルであり、アジア諸国を含むほとんどの国は師範学校レベルにとどまっていた。日本経済が最も疲弊した戦後直後において、世界最高水準の教師教育へと移行し、優秀な教師たちを全国津々浦々の学校に配置したことは、まさに英断であった。」（⑥, pp.9-10）と述べており、日本の教師教育のレベルが高かったとしている。また、谷川至孝は「開放制による教員養成」について、「『戦前の師範学校を中心にした免許状授与の閉鎖性を打破し、教員の免許状取得の機会を広く開放するしくみ』であり、教育大学など教員養成系大学・学部だけでなく、多様な大学の多様な学部で多様な人材を養成できる制度を目指すものである。」（⑦, p.28）と述べている。日本の教員養成の二つの原則は、いずれも教師の資質向上を意識したものであったことが分かる。さらに、変遷してきた教員養成制度について、谷川は次のように述べている。

戦後の教員養成制度の変遷とりわけ近年の動向をみたとき、次の二つの方向性を指摘することができる。第一は、免許基準の引き上げである。これは、戦後の教育職員免許法の改正で、教員免許の取得に必要な単位数の増加が進められ、さらに「2012年答申」では、教員養成の「修士レベル化」（修士レベルでの学習に基づく教員免許を教員免許の標準とする）が強く主張された。第二の方向性は学校現場での体験的な要請を重視する「理論と実践の融合」である。「2006年答申」では「理論と実践の融合」という言葉が、「2012年答申」では「理論と実践の往還」が頻繁に登場し、「2015年まとめ」もこの言葉を引き継いで引用している。（⑦, p.26）

二つの原則で行われてきた大学での教員養成は、具体的には「免許基準の引き上げ」と「理論と実践の融合（往還）」によって、質の向上を意図してきたことが分かる。

「免許基準の引き上げ」の一つ目の方略は「取得単位数の増加」である。教員免許取得に必要な取得単位数を表にまとめると、次の表4（「教員免許状取得に必要な取得単位数」）のようになる。

表4「教員免許状取得に必要な取得単位数」

教職免許法 改正年	小学校			
	教科	教職	教科・教職	計
1954年	16	32	×	48
1988年	18	41	×	59
1998年	8	41	10	59

（⑦, p.30 を基に大西作成）

1988年改正時に、増加していることが分かる。特に、「教職に関する科目」が増加していることが分かる。「教職に関する科目」は、教職の専門性を図るための科目であり、時代に応じた内容が増加している。1988年改正時には、「生徒指導、教育相談（及び進路指導）」、「教育課程及び指導法に関する科目」などが創設された。さらに1998年改正時には、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及

び学習の過程」が、2008年改正時には「教職実践演習」が創設されている。「取得単位数の増加」により、時代の変化に合わせて、教員の資質を向上させようとしていたことが分かる。

「免許基準の引き上げ」の二つ目の方略は「修士レベル化」である。1988年の教育職員免許法の改正時に、専修免許状が新設された。専修免許状は、大学院修士課程修了程度を基礎資格とした1種免許状よりも上級の教員免許状である。この流れから、「修士レベル化」を進める手立てとして考えられているのが「教職大学院」である。教職大学院は、必ずしも教員養成の修士レベル化だけを意図して創設されたわけではない。しかし、その先駆けとなる存在ではある。教職大学院を活かし教員養成の修士レベル化を図ることは、教員の資質の向上につながると考えられる。しかし、それには多くの課題がある。谷川は、その点について次のように述べている。

2011年度の教員採用者数に占める大学院修了者の割合及び実数は、小学校6.4%（746人）、中学校12.1%（869人）、高校22.5%（968人）である。大学院修了者は圧倒的に少なく、さらにすべての大学院修了者が専修免許状を取得しているとは限らないから、「修士レベル化」は現実的に前途多難といえる。（⑦, pp.32-33）

谷川が述べているように、教員採用者数における、大学院修了者数は多いとは言えない。また、「修士レベル化」を図るためには、学生の経済的な問題もある。教員養成に大学院修了を義務付けることにより、経済的な理由により、優秀な人材が教員への道をあきらめることも考えられる。谷川は「開放制原理の制限を意味する。」（⑦, p.34）と述べており、教員養成の「修士レベル化」には、課題が多い。

もう一つの具体的な手立てが「理論と実践の融合（往還）」による教員の質の向上である。20年ほど前までは、採用枠の減少から教員採用試験は高い倍率を維持し、講師経験を経て採用試験に合格する事例が多かった。つまり、新任教員に採用された時には、すでに短くとも1年以上の現場経験を有しており、即戦力としての資質が担保されていたということになる。しかし、大量退職の時代を迎え、講師経験者も一定数いるものの、新卒の教員が採用試験に合格し、現場に立つ事例が増えてきたのである。そこで、大学での教員養成で十分な資質を身に付けているのかが問題となった。なかでも問題となったのが教育実習のみという、教育現場での経験不足であった。そこで考えられるのが教育実習の長期化である。しかし、そこには大きな課題がある。谷川はその課題について次のように述べている。

開放制原則に基づき、実際には教員にならない圧倒的多くの学生にも教育実習を開放しており、教育実習期間の短い現状でさえ学校現場に少なからずの負担と混乱を与えている。このような状況に鑑みても教育実習の長期化は現実には考えにくい。（⑦, p.36）

教育実習の長期化は、現場への負担を考えると難しいことが分かる。実際、開放制の原則に基づき、多くの私立大学で小学校教員の免許状を取得できるようになっている。これは、谷川が述べているように、教員免許を取得するものの、教員にはならない学生の増加にもつながっている。このような実態は、今後の大学における教員養成の大きな課題であろう。

「理論と実践の融合（往還）」のための手立てとして、教育実習に代わり、インターンシップ、ボランティア、「教師養成塾」があげられる。谷川は、インターンシップ、ボランティアについて次のように述べている。

それが急速に普及した理由は、①教育実習を補足して学校現場を経験することにより、教員養成としての重要な役割を果たすこととなり、大学が積極的に取り入れたこと、②将来教員になることを真剣に志す限られた学生のみが参加することで学校現場の負担は限られ、むしろ、学校現場も熱心な学生を受け入れ児童・生徒の教育活動にうまく活用したこと、③教育委員会も教員採用急増時代の即戦力養成として積極的に制度化したことが指摘され、多くのステークホルダーにとって「ウインウイン」の制度であった。（⑦, p.36）

このように、インターンシップやボランティアは、積極的に受け入れられ、教員養成の「理論と実践の融合（往還）」に有効な手立てとなっている。

教師養成塾は「教育委員会が教員を志す者にたいし、①指定校での実習と②講義・演習・体験活動等を提供するもの」（⑦, p.37）とされており、2014年12月現在、全国都道府県・政令市教育委員会の中で24の教育委員会が設置している。しかし、谷川は、「教師養成塾」に対して次のような批判的な意見を述べている。

教員養成の二大原則から考察したとき、「教師養成塾」は「大学における教員養成」原則からは逸脱した取り組みであることは明白である。（中略：大西）「教師養成塾」は、教員養成の主体と教員の人事権者とをともに教育委員会に与えるものであり、教育委員会に「都合の良い」教員を養成し、採用することを可能にする。（中略：大西）「教師養成塾」が登場した大きな要因は、教員採用数の増加により「即戦力」の養成が求められたことであった。「即戦力」ばかりが強調されると、そこで求められる教員像は、パターン化、マニュアル化され、すぐに使える教育技術を追い求める「技術的熟達者」としての教員の養成が主流にならないか。（中略：大西）「教師養成塾」修了が教員採用に一定考慮されていることを憶測させ、同様の状況を生み出すことが危惧される。（⑦, p.38）

教師養成塾は、教員養成者と教員採用者が共通であるという点で、教員の採用にブラックボックスになる部分を残してしまうことになる。また、開放制の原則からも、型にはまったり、特定の思想に偏ったりする教員を養成してしまう可能性がないともいえないのが実態である。有効性もあるが、谷川が述べているような課題にも目を向けるべきであろう。

ここまで述べたような実態を踏まえた中で、文部科学省は教員の資質向上のための、教員養成段階での手立てとして、次のような方向性を提案している。

- 学校インターンシップ（教職課程への位置付け）
- 教職課程の質の保証・向上
 - ・教職課程を統括する組織の設置
 - ・教職課程の評価の推進
 - ・教職課程担当教員の資質能力向上等
 - ・教科に関する科目の充実（①, pp.28-32 の一部を抜粋）

文部科学省は、学校インターンシップの導入については、「学校インターンシップについて、教職

課程において単位化することや教職課程コアカリキュラムに盛り込むことなども含め、教職課程全体の在り方について今後議論していく中で、具体的な普及促進方策を検討指摘こととする。」(①, p.29)と述べており、今後インターンシップの単位化などの方策が進む可能性があると考えられる。

文部科学省は、教育課程の質の保証・向上については、まずは教職課程を統括する組織の設置を謳っている。このことについては、「教職課程を置く大学における教員養成カリキュラム委員会や教職支援センター等の整備状況を踏まえつつ、全学的に教職課程を統括する組織の設置について努力義務化することが適当である。」(①, p.29)としている。さらに、教職課程の評価については、外部の評価を推進する必要があるについて述べている。評価者としては、「教員養成部会の課程認定委員会」や「認証評価団体」「一般財団法人教員養成評価機構」などが想定されている。教職課程の質の保証を図るために、その内容についての評価を定期的に受ける必要があるであろう。教職課程担当教員の資質能力の向上等については、文部科学省は次のように述べている。

大学においては、教職支援センター等の教職課程を統括する組織や教職大学院が中心となって、教職課程の科目を担当する教員に対し、学校現場体験を含む実践的な内容の研修やこれらの教育課題に対応した研修を行うなどを進めることが必要である。さらに、教育委員会とも連携して実際に学校現場に携わる教員等を教職大学院をはじめとする大学の教職課程の教員として確保する取組も一層推進すべきである。また、大学の教職課程における実務家教員の育成及び確保に資するため、大学と教育委員会が連携し、例えば希望する一部の教員に対して大学と教育現場を交互に経験させるなどの人事上の工夫を行うことにより、理論と実践の両方に強い教員を計画的に育成し、これらの者が、最終的には大学の教職課程を担う教員として活躍できるようなキャリアパスを構築することも考えられる。(①, p.31)

「理論と実践の融合(往還)」による教員養成のためには、文部科学省が述べているように、理論と実践に強い教員が教職課程に必要であるのは明らかである。子どもの資質・能力の向上を図るために教員の資質・能力の向上が求められ、教員の資質・能力の向上を図るために教職課程担当者の資質・能力の向上が求められるということになる。最後に文部科学省は「教科に関する科目の充実」の重要性を次のように述べている。

教科に関する科目については、学校教育の教科内容等を踏まえつつ適切に実施されるべきである。このため、教科に関する科目を担当する教員に対し、大学において全学的に教職課程を統括する組織等がFDを実施するなどして、教職課程の科目であることの意義を高めることが必要である。また、教科に関する科目の実施に当たって、教科専門の教員と教科の指導法を担当する教員が講義を協働で行うといった教科と教職の連携を進めることも重要である。(①, p.31)

これは、教科内容の専門家と指導方法の専門家の協力体制の構築が重要であるということである。例えば、歴史などの専門家が、教職の科目においても歴史的な内容の講義になるといった問題への指摘である。特に私立大学での教職課程では、教科に関する科目も教職に関する科目も同じ教員が担当していることが多い。そのことを踏まえての提言である。

文部科学省が述べている教員の資質向上の手立ては、教員養成にあたり大切となる視点である。本

稿では、その中でも「教職課程の質の保証・向上」に着目することとする。そして、教員養成の二つの原則である「理論と実践の融合（往還）」を進める手立てについて明らかにする方略を明らかにする。なぜなら、それ以外の項目は、文部科学省が主導して改善を図ろうとするものであることに対して、「教職課程の質の保証・向上」は、大学単位での取り組みが重要であり、教師教育の研究の視点として有効であると考えられるためである。教員養成段階において教員の資質向上を図るための方略を開発し、教員の資質向上に資する研究としたい。

Ⅲ 教職課程の質の保証・向上の方略の検討

教員の資質向上のために、教職課程の質の保証・向上を図る方略をどのように開発するかを明らかにする。

教員養成の段階において学生が何を経験しているのかについて、バーソンとブローは、教員養成の段階を第一局面として次のように説明している。

この第一局面は、教師という専門職が方向づけられ始める時期なのです。方向づけは、参観実習の経験から始まり、教育実習生としてインターンシップを通して進化する過程まで続きます。この局面において重要な発達課題は、探索することと見通しを広げることです。実習生は、教科の内容、教育学、そして専門性を融合させる上で基盤となる知識を得ます。この過程では、勇氣、活力、あいまいさへの耐性、冒険への意欲性を大量に蓄えておく必要があります。この局面の教師は、可能性を探索し、未熟ながらも教師として自分自身を定義づけ、日々の活動に対するスーパービジョンを受ける段階から、専門職として依存することなく機能する段階へ複雑な移行を始めるのです。(⑧, pp.48-49)

教員養成の段階で必要なのは、探索することと見通しを広げることとしている。自らの可能性について探索し、自分自身を定義づけ理解することが重要ということである。自分自身の資質や能力について理解することにつながるといえるであろう。

コルトハーヘンは、専門家としての学びにおける三つの基本原理について次の三つをあげている。

1. 教師の専門家としての学びは、学習者の内的な必要性を伴うとより効果的になる（たとえば、Fullan,1991;Maslow,1968）。
2. 教師の専門家としての学びは、学習者の経験に根ざすとより効果的になる（たとえば、Piaget,1970;Rogers,1969）。（中略：大西）
3. 教師の専門家としての学びは、学習者が自身の経験を詳細に省察するとより効果的になる。

(⑨, p.65)

コルトハーヘンの述べていることから考えると、教職課程の学生自身が、学ぶ必要性を実感し、学生自身の経験に根ざし、その経験を詳細に省察することが、効果のある学びにつながるということになる。コルトハーヘンは、この三つの基本原理に着目することの効果を次のように説明している。

授業や学習についての自身の先入観を実習生が分析すること、そしてそれを通して潜在的なものを明らかにすることは重要である。そうした分析を行うことで初めて、自身の先入観の弱みを実習生たちが見つめることができるのです。翻って、このことは実習生の内側にさらなる学びの必要性を作り出すことになります。これは、第一原理にあるように、学習を促進する条件となります。(⑨, p.66)

パーソンとブロー、そしてコルトハーヘンは、同じことを指摘している。教員養成段階の学生には、自分自身のことを理解することが重要であるとしている。自分自身のこれまでの経験と、現状の把握を、自分自身を探索することによって理解する。そのことにより、自分自身の未熟な部分や、学ばなければならないことについて気付くことができるということになる。そのことにより、学びの必要性が理解でき、意欲的に学ぶことにつながり、効果も期待できるということであろう。そして、教員としての資質を向上させることになるのである。

教職課程の質の保証・向上を図るためには、学生に自分自身を探索し、未熟さや学ばなければならないことに気づく過程をたどらせる手立てを打つことが重要になるということになる。コルトハーヘンは次のように述べている。

専門家としての学びの3原理には共通するひとつの基本的な考え方、すなわち、変革は教育実習生の内側から起こるべきであるという考え方があります。実習生自身のニーズや経験から引き起こされる一種の「流れ」として変革をとらえているのです。しかし、こうした変革のプロセスを教師教育が促すこともできます。教師教育者の仕事（つまり教師教育学）に目を向けると、前述した学びの3原理を補う教師教育の3原理があることがわかります。

1. 教師教育者は、実習生が自身の学習のニーズに気づくように手助けしなければならない。
2. 教師教育者は、実習生が有効な経験を見つけられるように手助けしなければならない。
3. 教師教育者は、実習生が自身の経験を詳細にわたって省察することを手助けしなければならない。

(⑨, pp.66-67)

コルトハーヘンが述べているような、教師教育の三つの原理に則ったカリキュラムが、教員養成段階では必要であるということである。教員養成課程に所属する学生が、自らの経験を省察し、有効な経験を発見し、自身の学習の必要性に気づくことができる手立てが必要となる。コルトハーヘンは、教師教育の立場から次のようにも述べている。

私たちは何よりもまず、このような問題がしばしば、ある時点での実習生の専門性の発達段階に、学習状況が適していないことを示している、と認識する必要があります。状況が実習生にあまりにも脅威に感じられる場合には、より安心できる学習場面が探し求められなければなりません。しかし、比較的安心できる分析可能な経験の後であっても、実習生の中にはそれらの経験を振り返ることや起きたことを思い出すことに困難を抱える人がいます。そうした場合、教師教育の課題とは、そのような実習生の省察の能力を発達させること、となります。(⑨, pp.67-68)

学生自身が自らの経験を省察する能力を育成するとともに、学生自身が自らの経験を省察することを手助けする必要があるということになる。

ここまで述べたことから、教職課程の質の保証・向上を図る手立てとして、教員養成段階の学生自身が自らの経験を省察し、その経験を活かし、自らの学習につなげていくことができるような、カリキュラムなり、環境が必要であると言えるだろう。

Ⅳ 具体的な今後の研究

京都ノートルダム女子大学には、平成 29 年度からこども教育学科ができる。本稿では、京都ノートルダム女子大学のこども教育学科を対象に、今後の教員の資質向上を目指した教員養成のあり方の研究を進める方略を構想する。

新設されるこども教育学科の 4 年間のカリキュラムは次のとおりである。

	1 年次	2 年次	3 年次	4 年次
幼稚園教員・保育士コース	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアノ実技 ・生活 ・保育内容総論 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育内容(健康) ・保育内容(人間関係) ・保育内容(環境) ・保育内容(言葉) ・保育内容(表現) ・こども英語教育 ・体育Ⅰ ・保育実習指導 ・保育実習 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育課程論 ・教育相談の理論と方法 ・教育評価 ・教育実習事前事後指導 ・初等教育実習 ・食と健康の教育 ・情報教育 ・環境教育 ・保育表現演習 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育・教職実践演習
幼稚園・小学校教員コース	<ul style="list-style-type: none"> ・こども教育基礎演習 ・こども教育フィールド研修 ・特別支援教育基礎理論 ・教育原理 ・教職論 ・こどもの教育心理学 ・心理統計法 ・音楽Ⅰ ・こども情報リテラシー 	<ul style="list-style-type: none"> ・国語 ・保育内容総論 ・生活 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会科指導法 ・算数科指導法 ・理科指導法 ・保育内容(健康) ・保育内容(人間関係) ・保育内容(環境) ・小学校英語教育 ・教育の方法と技術 ・介護等体験 	<ul style="list-style-type: none"> ・特別活動の指導法 ・生徒指導・進路指導 ・教育相談の理論と方法 ・情報教育 ・総合的な学習の指導法 ・教育評価 ・アクティブラーニングの指導法 ・教育実習事前事後指導 ・初等教育実習
小学校・特別支援学校教員コース	<ul style="list-style-type: none"> ・理科 ・生活 ・音楽Ⅰ 	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽科指導法 ・図工科指導法 ・教育課程論 ・算数科指導法 ・理科指導法 ・介護等体験 ・知的障害者の心理・生理・病理 ・肢体不自由者の心理・生理・病理 ・病弱者の心理・生理・病理 	<ul style="list-style-type: none"> ・特別活動の指導法 ・生徒指導・進路指導 ・教育相談の理論と方法 ・病弱者教育論Ⅰ ・視覚障害者教育論 ・障害者教育課程論 ・情報教育 ・教育実習事前事後指導 ・初等教育実習 	<ul style="list-style-type: none"> ・教職実践演習(幼・小) ・学習デザイン論 ・特別支援教育実習事前事後指導 ・特別支援教育実習
専門演習・卒業研究			・こども教育演習	・卒業論文
共通教育科目	【教養科目】身近な心理学／暮らしの法律学／ボランティア概論／子育てとライフワークバランス／こどもと子育ての生活環境学／海外研修(生活と社会)／身近な自然科学／暮らしの統計学／身近な医学／こどもと自然 【基礎科目】英語総合Ⅰ・Ⅱ／留学の英会話／フランス語／アラビア語／中国語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ／韓国語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ／海外研修(語学)／文章表現法／情報演習Ⅰ・Ⅱ／健康スポーツ演習／キリスト教入門／聖書と文化／キリスト教音楽／ノートルダム学／女性とライフキャリア／ホスピタリティ京都／キャリア形成ゼミ／インターンシップ など			

図 1 「京都ノートルダム女子大学現代人間学部こども教育学科 4 年間のカリキュラム」(⑩)

1 年次において「こども教育基礎演習」「こども教育フィールド研修」を必修にし、学生全員に教育・保育現場での観察実習を行うことになっている。そして、3 年次においては「教育実習」を行う。この間に、学生自身が自らの経験を省察し、その経験を活かし、自らの学習につなげていくことができるような、カリキュラムを開発する必要があるということになる。その方法としては、次のようなのが考えられる。

- (1) 1年次後期の科目の際に、学生個人の教職志望に関わるライフヒストリーを作成する。
- (2) 2年次の各教科の指導法の際に模擬授業を行い、その経験を省察させる。
- (3) 同様の取り組みは行っていないものの、こども教育学科の前身である学校心理専攻を卒業し、教員となっている卒業生に、養成段階から現在に至るライフヒストリーに関するインタビュー調査を行う。

以上の様な3点が考えられる。入学後まずは、学生自身に教職志望に関わるライフヒストリーを作成させる。その内容は、次のようなものが考えられる。

- (1) -①「なぜ教員を志望するのか」
- (1) -②「どのような教員になりたいのか」
- (1) -③「現在の自分自身に教員の資質として備わっているものはあるか」
- (1) -④「現在の自分自身に教員の資質として、これから身に付けなければならないことはあるか」

さらに、2年次の各教科の指導法の際には、実践した模擬授業について省察し、自分自身が学ばなければならない点を明らかにし、今後の学びに活かしていく。そして、卒業生からのインタビューから、養成段階において、学生自身が自らの経験を省察し、その経験を活かし、自らの学習につなげていくことができるような手立てを明らかにする。

これらの研究を推進することにより、教員の資質向上を目指した教員養成のあり方について明らかとなり、教員として採用された後の、キャリアにもつながっていく教職課程となることが可能であろう。

V おわりに

子どもたちは、一日の多くの時間を学校で過ごす。それも、個人差はあるものの、幼稚園入園から考えれば14～18年にわたって教育を受けることとなる。その教育を担う立場として教員が果たすべき役割は大きい。そのため、教員の資質の向上は喫緊の課題となる。教員養成・採用・研修と段階を経て教師は成長していく。その入り口としての養成段階である大学教育は重要である。教職課程に取り組む教員は、そのような視点をもっている必要があるであろう。

本研究は一朝一夕に成り立つ研究ではない。卒業生の幾人かには、定期的にインタビューを行うなど、長期的な視野も必要であろう。そのことにより、教職課程の質の保証・向上を図り、教員の質の向上を担保する教員養成課程となるのである。

本稿は、序論的考察に過ぎない。しかしながら、新学科設立に合わせた、今後の研究のスタートと方向性を明らかにすることができた。そのことは成果である。今後は、研究がスタートするまでに、「ライフストーリー作成の方略」「自分の経験の省察の方法」「インタビュー調査の内容と方法」などについて緻密に計画を立てる必要がある。本稿を今後の研究の推進につなげたいと考えている。

【参考文献】

- ① 佐藤学編著『岩波講座 4 教育変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店 2016.8.30
- ② 岩田康之、三石初雄編著『現代の教育改革と教師 これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会 2011.9.16
- ③ 阪神地区私立大学教職課程研究連絡協議会編『教師を育てる 大学教職課程の授業研究』ナカニシヤ出版 2010.6.20

【引用文献】

- ① 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（教員養成部会中間まとめ）』2015.7.16 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360150_02_1.pdf（最終閲覧日：2017.1.28）
- ② 文部科学省『平成 27 年度文部科学白書』2016.7.28
- ③ 文部科学省 HP「教員免許更新制」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/（最終閲覧日：2017.1.29）
- ④ 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会 教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ『教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～』2014.7.24 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/09/1352439_01.pdf（最終閲覧日：2017.1.29）
- ⑤ 名取康夫「教員がキャリアデザインを描き主体的に資質向上を図るために」岐阜大学教育学部『教師教育研究』10号 2014.3 pp.11-20
- ⑥ 佐藤学『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書房 2015.3
- ⑦ 谷川至孝「教員養成の今日的動向と将来のデザイン」村田翼夫・上田学・岩槻知也編著『日本の教育をどうデザインするか』東信堂 2016.6.30
- ⑧ M.J.Berson、Rick A.Breault「第一局面にある教師：the Novice Teacher」Betty E.Steffy , Michael P.Wolfe , Suzanne H.Pasch , Billie J.Enz 編著、三村隆雄訳『教師というキャリア』一般社団法人雇用問題研究会 2013.3 pp.43-67
- ⑨ F・コルトハーヘン編著、武田信子監訳、今泉友里、鈴木悠太、山辺恵理子訳『教師教育学 理論と実践をつなぐリ アリスティック・アプローチ』学文社 2010.2.10
- ⑩ 京都ノートルダム女子大学『4 年間のカリキュラム』京都ノートルダム女子大学 HP <https://www.notredame.ac.jp/faculty/child/>（最終閲覧日：2017.1.30）

